Moses Mendelssohn

als Pädagoge.

Vortrag gehalten auf der Konferenz des Vereins israel. Lehrer Mitteldeutschlands,

am 29. Mai 1898 zu Eisenach.

Von

Dr. M. Spanier-Magdeburg.

(Herausgegeben von obigem Verein.)

Moses Mendelssohn

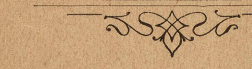
als Pädagoge.

Vortrag, gehalten auf der Konferenz des Vereins israel. Lehrer Mitteldeutschlands,

am 29. Mai 1898 zu Eisenach.

Von

Dr. M. Spanier-Magdeburg.



(Herausgegeben von obigem Verein.)

In den verschiedensten Zeitläuften war die Philosophie die Fackelträgerin geistigen Fortschritts; in unseren Tagen werden selbst von „Gebildeten" philosophische Fragen völlig ignoriert. Durch Nichtberücksichtigung derselben entbehrt unsere ganze Welt- und Lebensanschauung der sichern Grundlage. Die Beschäftigung mit der Philosophie, der „Königin aller Wissenschaften", gewährt uns innere Befriedigung und Beruhigung und einen Sporn zu einer immer höhern geistigen Vervollkommnung. Wie Völker, die auf der Bahn der Bildung und Sittlichkeit nicht fortgeschritten sind, dem Untergange preisgegeben wurden, so ergeht es jedem Einzelnen. Die Lehrerbildungsfrage bildet jetzt in Lehrervereinen einen Gegenstand lebhafter Erörterungen, sie wird auch die in diesen Tagen in Breslau stattfindende deutsche Lehrerversammlung eingehend beschäftigen, und da ist es selbstverständlich, daß auch die jüdischen Lehrer diese Angelegenheit mit regem Interesse verfolgen. Wenn nun im Allgemeinen unter den Gebildeten unserer Tage wenig Verständniß für philosophische Disziplinen herrscht, so sollte doch die Aufgabe des Lehrers, des Trägers von Bildung und Kultur, darin bestehen, sich philosophischen Fragen zuzuwenden, sich in dieselben zu vertiefen und sie zum Gegenstand andauernder eifriger Studien zu machen: das gehört nothwendig zu seinem Berufe. Die Pädagogik trägt nur in der Abhängigkeit von der Philosophie einen wissenschaftlichen Charakter. Es gehört unumstößlich zur pädagogischen Bildung unserer Zeit, daß wir Lehrer mit der experimentellen Psychologie, der pädagogischen Pathologie ꝛc. uns beschäftigen. Der jüdische Lehrer unserer Tage muß vor allem auf dem Qui vive stehen, darf sicherlich nicht hinter seinem christlichen Kollegen zurückbleiben. Die nahen Beziehungen der Pädagogik zur Philosophie zwingen uns, immer tiefer in psychologische Studien einzudringen, um die Kindesnatur besser verstehen zu lernen. Der Weg ist vorgezeichnet: von der Empirie zum spekulativen Denken. „Immer vorwärts, niemals rückwärts!" Nur nicht die Lehrerbildung beschränken, nur nicht befürchten wollen, daß bei dem wissenschaftlichen Streben die Gläubigkeit Einbuße erleidet. Wir sind nicht durch religiöse Dogmen in unserem

Weiterstreben gebunden, wir müssen als jüdische Lehrer aus doppelten Gründen mit der Philosophie uns vertraut machen, unsere Berufswissenschaft regt uns dazu an und die Geschichte unseres Volkes: Saadia Gaon, Salomo ibn Gabirol und Maimonides haben auch für uns nicht umsonst gelebt. Und wenn unsere alten Weisen uns mahnen, vor dem zurückgelegten 30. Lebensjahr u. A. die Vision Ezechiels nicht zum Gegenstand des Studiums zu machen, so wollen sie damit eine gewisse geistige Reife als Voraussetzung festgestellt wissen, andererseits bezieht sich diese Mahnung auf die Beschäftigung mit der Mystik und Kabbala, die doch nur als Auswüchse der Philosophie gelten können. Allerdings kann durch Betrachtung der verschiedensten philosophischen Anschauungen die Skepsis kühn ihr Haupt erheben, aber wahr ist auch des Dichters Wort: „Die durch Irrthum zur Wahrheit reisen, das sind die Weisen." „Nach dem natürlichen Zirkellauf der Dinge," sagt Moses Mendelssohn, „führt Wahrheit zur Beruhigung, Beruhigung zur Trägheit und Trägheit zum Aberglauben. Alsdann ist es eine Wohlthat der Vorsehung, wenn der Geist des Zweifels und der spitzfindigsten Untersuchung rege gemacht wird, um durch Verwerfung aller Grundsätze den Rückgang zur Wahrheit wieder hinzuführen." Der Sinn für Weiterbildung darf nicht durch die Sorge um die Existenz, die uns Lehrer an materielle Interessen bannt, erstickt werden. Das Gebäude unseres Standes ruht im Gegensatz zu vielen anderen Berufszweigen auf der Basis der Bildung. Die Hebung des Lehrerstandes wird durch die Fortbildung bedingt. Diesterweg's Ausspruch: „Die Fortbildung ist des Lehrers ewig bleibende Hauptsache" bleibt ewig wahr. Das Streben nach materieller Besserstellung darf diese „ewig bleibende Hauptsache" nicht verdrängen. In dem unaufhaltsamen geistigen Vorwärtsstreben ist Moses Mendelssohn ein leuchtendes Vorbild für alle Zeiten. Unter den ärmlichsten Verhältnissen aufgewachsen und später in Berlin, wohin er seinem Lehrer folgte, um zu „lernen", fristete er lange Zeit ein kümmerliches Dasein, aber der lebhafte Wissenstrieb verließ ihn nie. So gelangte er zur Kenntniß der lateinischen Sprache, indem er beim Lesen des Locke'schen Werkes „de intellectu humano", „Versuch über den menschlichen Verstand", jedes Wort in dem Lexikon nachschlug, es aufschrieb, bis ein paar Perioden da waren; dann dachte er über den Inhalt dieser Perioden nach, suchte den Sinn zu errathen, und wenn er ihn gefunden zu haben

glaubte, verglich er ihn wieder mit dem Wortverstande, bis ihm endlich über den rechten Inhalt kein Zweifel übrig blieb. So nach seiner eigenen Erzählung.[1]) Salomon knüpft an diese Schilderung die treffende Bemerkung: „Unserer Jugend wird Alles gar zu leicht gemacht, das Leben und die Wissenschaft. Das taugt nichts!"

Wenn es nun des Lehrers unabweisbare Pflicht ist, an seiner Fortbildung zu arbeiten, so hat er vor allen Dingen sein Augenmerk auf seine Berufswissenschaft zu richten, auf das Studium der Pädagogik und ihrer Hülfswissenschaften, der Psychologie, Logik und Ethik. Die Praxis des Schullebens gewinnt erst dann an Bedeutung, wenn sie theoretisch erarbeitet ist. Der Lehrer muß vor Allem zu der Einsicht kommen, daß die Philosophie garnicht außer dem übrigen Wissen liegt, sondern sich mit demselben und in demselben als dessen unabänderlicher Bestandtheil erzeugt.[2]) Ohne Vertiefung in die philosophische Wissenschaft würde die Einheit des persönlichen Bewußtseins, die wir anzustreben haben, nicht erreicht werden, und bei der Vielseitigkeit des gesammten Unterrichts würde ein Faktor fehlen, der vor Zerstreuung schützt. Für den vernünftig denkenden Jugendbildner liegt nichts näher, als sich mit der Wissenschaft zu beschäftigen, deren Aufgabe darin besteht, die Naturgesetze des Denkens zu erforschen, der Psychologie, mit derjenigen Wissenschaft, die die Denkgesetze feststellt, der Logik und derjenigen, die die Grundsätze des sittlichen Lebens behandelt, der Ethik. Die berechtigte Frage, zu welchem philosophischen System wir Lehrer uns bekennen sollen, beantworten wir — unter Abänderung des bekannten Schiller'schen Satzes — dahin: Zu keinem von Allen, die ihr mir nennt — aus pädagogischen Gründen. Jedes philosophische System bleibt in sich unvollkommen, wenn es nicht in seinem Sinne eine Pädagogik zu schaffen im Stande ist. Mit Recht hebt Professor Stein-Bern in seiner Abhandlung, betitelt „Experimentelle Pädagogik"[3]), hervor, daß die Pädagogik als Wissenschaft seit Herbart, ihrem ersten philosophischen Systematiker großen Stiles, keine ernsten Fortschritte mehr gemacht hat. Aber auch dem

[1]) Siehe Kayserling's Moses Mendelssohn, Leipzig 1862, p. 16, und Gotthold Salomon's Denkmal der Erinnerung an M. M. zu dessen erster Säkularfeier im September 1829, Hamburg 1829, p. 12.

[2]) Herbart „über philosophisches Studium" in „kleinere Schriften" I, p. 101. Hartenstein's Ausg.

[3]) Deutsche Rundschau, Jahrg. 1896, Heft 11. p. 240.

System dieses Philosophen ist es trotz vielfacher Be- und Umarbeitung bislang nicht gelungen, sich die Schule zu erobern. Denn von spekulativ-dogmatischen Methoden, wie sie u. A. ein hervorragender Schüler Herbart's, Tuiscon Ziller, befolgt, dessen Erziehungsprinzip außerdem auf sehr einseitiger Grundlage ruht, kann die Pädagogik kein Heil erwarten. Auch die durcheinander wogenden Schulmeinungen tragen nicht zur Klärung, sondern zur Verwirrung bei. Um dem Gewirre zu entgehen, meint Stein (a. a. O. p. 241), müsse die Pädagogik, wofern sie angewandte Psychologie ist und zu sein beansprucht, sich dazu bequemen müssen, den Boden des naturwissenschaftlichen Experiments zu betreten, um vor sterilem Marasmus bewahrt zu bleiben. Er redet der experimentellen Methode das Wort. Professor Wundt-Leipzig war der erste Gelehrte, der nach Errichtung eines psychologischen Laboratoriums sämmtliche psychische Erscheinungen auf experimentellem Wege zu erforschen suchte. „Die experimentelle Psychologie, sagt Wundt[4]), wird im Gebiete aller dieser psychophysischen Methode ausgehenden Untersuchungen ihre Aufgabe gelöst haben, wenn ihr eine vollständige Zerlegung der Bewußtseinserscheinungen in ihre Elemente und eine genaue Kenntniß ihrer Koexistenz und Aufeinanderfolge gelungen ist.

Es ist jetzt noch nicht zu ermessen, ob die Psychophysik je dahin gelangen wird. So hat man in der experimentellen Psychologie die Bedeutung des Gehirns für die psychischen Erscheinungen wissenschaftlich zu begründen versucht, jedoch beruht ein sehr großer Theil der Behauptungen auf Hypothese. Ein wichtiges Moment betrifft die Fähigkeit der Bewußtseinsvermittelung, die der sogenannten Großhirnrinde vindiziert worden ist, aber endgültig erwiesen ist es nicht, wenn auch der berühmte Kritiker Hippolyte Taine[5]) es als unumstößlich feststellt, „daß jedes unserer inneren Ereignisse, selbst das zusammengesetzteste, selbst das feinste, ein abstrakter Gedanke, ein flüchtiges Gefühl einer molekularen Bewegung, die sich in den Zellen der grauen Gehirnrinde weiterpflanzt, entspricht und durch sie bedingt ist". (Siehe hierüber weiter: Gehirn und Seele, Rektoratsrede von Prof. Dr. Flechsig. Leipzig. 2. Auflage 1896). Auch Moses Mendelssohn waren derartige Thesen nicht unbekannt. Er sagt

[4]) Essays, Leipzig 1885.

[5]) Siehe dessen Studien zur Kritik und Geschichte. Paris, Leipzig, München 1898, pag. 487.

(Siehe dessen Schriften zur Philosophie, Aesthetik und Apologetik, ed. von Dr. M. Brasch, Leipzig 1881, Bd. I, p. 273; wir zitieren nur nach dieser Ausgabe): „Die Erfahrung lehrt, daß man ansehnliche Stücke vom Gehirn ohne Verletzung der Seelenkräfte verlieren kann zur Verwunderung für diejenigen Weltweisen, die schon jeder Portion des Gehirns ihre Seelenkraft und beinahe jeder Fiber ihren Begriff angewiesen haben. — — — Gleichwohl können wir aus Allem, was wir von der menschlichen Natur wissen, nicht anders schließen, als daß die Empfindungen aller Sinne vermittelst der Nerven irgendwo im Gehirn zusammenlaufen und sich vereinigen müssen." Dem Laien erscheint es ja bedenklich, mathematisch-physikalische Terminologien auf Seelenvorgänge zu übertragen, wie dies auch von Herbart in seiner Psychologie[6]) geschieht, woselbst er von einer „Statik und Mechanik" des Geistes spricht, wenngleich dieser Philosoph noch genug des metaphysischen Beiwerks bietet.

Mit diesen wenigen Andeutungen möchten wir nur bezwecken, anregend auf die Kollegen zu wirken, damit sie sich in die Geschichte der Philosophie vertiefen und diejenigen Probleme zum Gegenstande des Nachdenkens machen, auf deren Lösung die philosophischen Forscher aller Zeiten hingearbeiteit haben[7]). In demselben Verhältniß, in welchem die Pädagogik zur Philosophie steht, befindet sich die Geschichte der Pädagogik zur Geschichte der Philosophie. Eins muß in das Andere greifen. „Eine Geschichte der Pädagogik," sagt Karl von Raumer[8]), „muß einmal die Bildungsideale in's Auge fassen, durch welche ein Volk in der Folge seiner Entwickelungsepochen beherrscht wird, dann aber die Weise, wie die Pädagogik in jeder Epoche das aufwachsende Geschlecht dem Bildungsideale gemäß zu erziehen, dies Ideal in der jungen Generation zu verwirklichen strebt. In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie personifiziert auf, sie üben daher den größten Einfluß auf die Pädagogik, selbst wenn sie nicht Pädagogen sind." Zu diesen ausgezeichneten Männern zählen wir Moses Mendelssohn, mit dessen pädagogischen Anschauungen wir uns näher beschäftigen wollen. Bei der Würdigung dieses philosophischen und pädagogischen Denkers ist

[6]) Hamburg und Leipzig 1882.

[7]) Wir empfehlen bei dieser Gelegenheit das treffliche Werk: „Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. Historisch-kritisch dargestellt von O. Flügel, Cöthen 1876.

[8]) Gesch. d. Pädagogik. Stuttgart 1857, Bd. 1, Vorrede p. 6.

es unerläßlich, uns mit der damaligen Zeitströmung vertraut zu machen. Wir folgen hier Eduard Zeller[9]). Dieser hervorragende Gelehrte weist darauf hin, daß es eine von den häufigsten Erscheinungen in der Geschichte der Wissenschaft ist, daß philosophische Schulen bei längerer Dauer ihre streng wissenschaftliche Haltung und ihre feste Geschlossenheit mehr und mehr aufgeben, sich mit anderen vermischen und sich allmählich in die allgemeine Bildung ihres Zeitalters verlieren. Je vollständiger die Anhänger eines Systems die großen wissenschaftlichen Probleme in demselben gelöst finden, um so natürlicher ist es, daß sie selbst das Feld für ihre Thätigkeit vorzugsweise in der Untersuchung speziellerer Fragen und in der praktischen Anwendung ihrer Grundsätze suchen. In dieser Lage befand sich die deutsche Philosphie nach Christian Wolff (1679—1754), welcher die Ideen Leibniz' (1646—1716) in ein System brachte. Je vollständiger nun die leitenden Gedanken durch die Häupter der Schule festgestellt waren, um so ausschließlicher sah man sich hierbei auf die Erfahrung, die Beobachtung verwiesen. Die Erfahrung war schon von Locke, dem englischen Philosophen (1632—1704), für die einzige Quelle alles Wissens erklärt worden; aus Locke's Empirismus ging der Idealismus eines Berkeley, der das Dasein einer Körperwelt ganz leugnete, hervor, und zur selben Zeit bildete sich in Frankreich der Sensualismus heraus, wonach alle Seelenthätigkeiten auf die äußere Wahrnehmung, als ihre einzige ursprüngliche Quelle zurückgeführt wurden. Die äußerste Konsequenz dieses Standpunktes bildete der Materialismus eines Lamettrie (1709—1751) in seinem „Système de la Nature". Inmitten dieser Geistesströmung steht Jean Jacques Rousseau (1712—1778), der unser besonderes Interesse verdient durch sein 1762 erschienenes Werk: Emile ou sur l'éducation, das mit dem Satz beginnt: Alles ist gut, wie es aus den Händen der Urheber aller Dinge kommt, Alles entartet unter den Händen des Menschen. Er predigt Rückkehr zum Naturzustande. Vor Allem sei es Aufgabe der Erziehung, dafür zu sorgen, daß nichts gethan werde, daß alle schädlichen Einflüsse vom Kinde ferngehalten werden. Emil, der Musterknabe Rousseau's, soll vor seinem 12. Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Rousseau fordert auf zum Kampfe gegen Unnatur, gegen Künstelei,

[9]) Siehe dessen Geschichte der Philosophie seit Leibniz. München 1873, p. 302 u. ff.

doch ist sein Standpunkt einseitig und unnatürlich, ebenso wie der von dem Pädagogen Basedow (1723—1790) begründete und von Rousseau's Ideen durchwehte Philanthropinismus, wenn auch die Verdienste dieser Schule, Bekämpfung des Mechanismus und des Gedächtnißkrams, nicht verkannt werden dürfen. Das Zeichen der Zeit in der Mitte des 18. Jahrhunderts ist Aufklärung, und so sprechen wir von einer Aufklärungs- oder vielfach im verächtlichen Sinne gebrauchten Popularphilosophie. Alles zielt auf die Vervollkommnung des Menschen, auf die Beförderung seiner Glückseligkeit. Der edelste Vertreter der deutschen Aufklärungsphilosophie, wie ihn Zeller a. a. O. p. 333 nennt, ist Moses Mendelssohn. Wenn auch seine wissenschaftliche Bedeutung viel umstritten worden ist, so sind Alle voll des Lobes über diese in sich vollendete edle Persönlichkeit, dieses Prototyp Nathan's des Weisen. Sein Charakterbild schwankt nicht in der Geschichte; nur seine Stellung in der Philosophie finden wir in verschiedenster Beleuchtung. Wenn nun den Aufklärungsphilosophen im Allgemeinen Mangel an historischem Sinn vorgeworfen wird, so zeugt es wiederum von Verkennung der geschichtlichen Thatsachen, wenn die Kritik einen Stab über wissenschaftliche Leistungen bricht, ohne die Zeitverhältnisse gebührend in Betracht zu ziehen. Die Philosophie mit ihren tiefsinnigen Spekulationen war Eigenthum einiger weniger Denker, in der Aufklärungsepoche ging die Verarbeitung der angehäuften Erkenntnisse vor sich, um sie zum Gemeingut Vieler zu machen. Bei den Juden wurde zu allen Zeiten das Wissen geschätzt, aber es sollte mit einem religiösen und sittlichen Leben gepaart sein; Theorie und Praxis sollten sich durchdringen. In der ihm eigenen urwüchsigen Bescheidenheit präzisiert Mendelssohn seine Stellung in der Philosophie mit folgenden Worten: „Ich habe mir niemals in den Sinn kommen lassen, Epoche in der Weltweisheit zu machen, oder durch ein eigenes System berühmt zu werden. Wo ich eine betretene Bahn vor mir sehe, da suche ich keine neue zu brechen. Haben meine Vorgänger die Bedeutung eines Wortes festgesetzt, warum sollte ich davon abweichen? Haben sie eine Wahrheit an's Licht gebracht, warum sollte ich mich stellen, als wüßte ich es nicht?“[10])

Mit begeisterten Worten kennzeichnet Mendelssohn seine Beziehungen zu seinen großen Vorgängern (a. a. O. Bd. II, p. 34

[10]) Im Anhang zu seinem Phädon a. a. O. Bd. I, p. 246.

im 6. Briefe über die Empfindungen): „Euch, Locke und Wolf! Dir, unsterblicher Leibniz, stifte ich ein ewiges Denkmal in meinem Herzen. Ohne Eure Hülfe wäre ich auf ewig verloren. Euch selbst habe ich nie gekannt; allein Eure unvergänglichen Schriften, die von der großen Welt ungelesen bleiben und die ich in einsamen Stunden um Hülfe angefleht, haben mich auf den sichern Weg zur wahren Weltweisheit, zur Erkenntniß meiner selbst und meines Ursprungs geleitet. Sie haben die heiligen Wahrheiten in meine Seele gegraben, auf die sich meine Glückseligkeit gründet, sie haben mich erbaut."

Einige wenige kritische Stimmen über Mendelssohn mögen hier Platz finden.

Kant (der Alles Zermalmende, wie ihn Mendelssohn nennt): „Es sind wenige so glücklich, für sich und zugleich in der Stelle Anderer denken und die ihnen Allen angemessene Manier im Vortrage treffen zu können. Es ist nur **ein** Mendelssohn."[11])

Rosenkranz (Philosophie-Professor in Königsberg, starb daselbst 1879) in seinem „Hegel als deutscher Nationalphilosoph" (Leipzig 1870) p. 18: „Lessing, Reimarus, Mendelssohn, Herder u. A. waren philosophischgebildete Schriftsteller, allein noch nicht Philosophen im engern Sinne."

Kuno Fischer: „Er ist durchweg ein anhängender und abhängiger Philosoph."[12])

Lazarus: „Mendelssohn war in der Wolf'schen Schule gebildet; aber er schrieb nicht als ein Wolfianer. Was irgend Großes vor und neben ihm gedacht war, suchte er zu erkennen, zu verbinden und vereinigt darzustellen. Lasse man sich nicht irre machen durch den philosophischen Schimpfnamen eines Eklektikers, den man ihm deshalb beizulegen beflissen war; was irgend mit Recht Tadelndes darin liegt, wußte er von sich fern zu halten. Er hatte den Schulzwang abgeworfen, nicht blos in Bezug auf die Sprache, sondern auch in Bezug auf die Bewegung der Gedanken."[13])

R. Haym's Artikel „Philosophie" in der Allg. Encykl. von Ersch u. Gruber, 3. Sektion, 24. Theil, füllt 230 Seiten aus, aber der Name Mendelssohn wird nicht erwähnt; nach dem Verfasser hat in dieser Periode (der Aufklärung) eine Geschichte der Philosophie wenig zu suchen.

---

[11]) Zitiert bei Lazarus „Ueber Mendelssohn's Phädon" im Lessing-Mendelssohn-Gedenkbuch. Leipzig 1879, p. 106, Anm. 1.

[12]) Siehe dessen Geschichte der neuern Philos. II. Bd., p. 542.

[13]) Siehe die oben erwähnte Abhandlung im Lessing-Mendelssohn-Gedenkbuch p. 107.

Indem wir nunmehr auf unser Thema näher eingehen, betonen wir nochmals, daß psychologische und pädagogische Fragen nicht von einander getrennt werden können. Da die Thätigkeit des Erziehers vorwiegend auf die Entwickelung der Menschen*seele* hinzielt, so betrachten wir zuerst als grundlegend Mendelssohn's Standpunkt zu dem Begriff der *Seele*.

An einer Stelle (a. a. O. Bd. I, p. 281), in der er jede spekulativische Erörterung meidet, heißt es: „Man hört sehr oft klagen, daß wir nicht wissen, *was die Seele sei*? Ich wünschte, daß man nur zuvörderst antwortete, *was die Materie sei*? Wir sehen und fühlen sie. Nicht was sie ist, sondern ihre Eindrücke. — — — — — Nun auf die Seele! Wir wissen, was sie wirken kann, denn sie ist ein Wesen, das empfindet, denkt, begehrt, verabscheut u. s. w."

Doch finden wir den Begriff definiert (ibid. p. 267): „Dieses untheilbare, dieses einfache Wesen, das alle Eindrücke aufnimmt, das sie gegen einander halten, auf einander beziehen und mit einander vergleichen kann, ist von der theilbaren, zusammengesetzten Materie wesentlich unterschieden. Wir nennen es zum Unterschiede *Seele*."

Es ist irrig, wenn Goldhammer[14]) meint, daß die Mendelssohn'sche Seelentheorie im großen Ganzen mit der der Herbartschen Schule übereinstimmt. In einem wesentlichen Punkte sind die Auffassungen der beiden Philosophen von einander grundverschieden. Die Einheit und Einfachheit der Seele lehrte schon Aristoteles. Nach Herbart ist die Seele ein Reales und als solches ein *einfaches* Wesen, weder *irgendwo*, noch *irgendwann*; sie hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch zu produzieren, und ihr einfaches Was ist und bleibt auf immer völlig unbekannt. Der Gegensatz ist offensichtlich. Während nach Mendelssohn die Seele alle Eindrücke von außen aufnimmt, behauptet Herbart, daß sie weder etwas von außen zu empfangen, noch etwas selber zu produzieren vermöge. Nach diesem Forscher entsteht alles geistige Leben aus den Verhältnissen zwischen mehreren einfachen Wesen (res); bei dem Zusammen mehrerer ungleichartiger Realen wird gewissermaßen ein Druck hervorgerufen, das gedrückte Reale leistet Widerstand und sorgt so für seine Selbsterhaltung. Diese Selbsterhaltungen sind die Vorstellungen. In innigem Conner hiermit steht die Frage der *angeborenen*

[14]) Siehe dessen „Die Psychologie Mendelssohn's". Wien 1886, p. 48.

Begriffe. Mendelssohn sagt (Bd. II, p. 253): „Die Fähigkeiten der Menschen sind entweder angeboren oder erworben, natürlich oder künstlich." Während Locke die Seele wie ein leeres Blatt, eine tabula rasa, betrachtet, dem erst die Erfahrung den Inhalt unseres Denkens giebt und somit die angeborenen Vorstellungen verwirft, entwickelt Leibniz seinen entgegengesetzten Standpunkt in „Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand"[15]), einem gegen Locke gerichteten Werk, folgendermaßen (p. 81): „Diese tabula rasa, von der man so viel spricht, ist nach meiner Meinung nichts als ein Phantasiegebilde, das in der Natur nicht vorkommt und nur in den unvollständigen Begriffen der Philosophen gegründet ist", und weiter: „Es giebt keinen Körper, dessen Theile in Ruhe sind, und es giebt keine Substanz, die sich nicht in irgend Etwas von jeder anderen unterschiede." — — — Ich gebe zu, daß die Erfahrung nothwendig ist, damit die Seele zu diesen oder jenen Gedanken bestimmt werde, aber wie können denn Erfahrung und Sinnlichkeit Vorstellungen geben? Hat die Seele Fenster? Gleicht sie einer Tafel? Ist sie wie Wachs? Man wird mir entgegenhalten, daß in der Seele nichts sei, das nicht von den Sinnen kommt. Aber man muß die Seele und ihre Zustände selbst davon ausnehmen. Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu, excipe: nisi ipse intellectus (das Denken selbst ausgenommen). Aehnlich Mendelssohn (Bd. I, p. 52): „Die Seele ist also beim Eintritte in dieses Leben keineswegs, wie die Aristoteliker wollen, mit einer glatten Tafel zu vergleichen, in welche die Buchstaben erst eingegraben werden sollen, sondern sobald sie vorhanden ist, muß sie auch Vorstellungen haben; denn nichts Anderes heißt für eine Seele vorhanden sein."

Nach Herbart, wie wir bereits berührt haben, giebt es keine angeborenen Vorstellungen. Man merkt nach ihm nur, „daß in dem Zusammen des Realen sich etwas ereignen muß, was ohne dieses Zusammen unmöglich wäre." Ohne Causalität ist keine Substantialität.[16])

Es giebt außer dem Vorstellen und Denken noch zwei Gruppen von psychischen Erscheinungen, die mit „Fühlen und Begehren" bezeichnet werden. Mendelssohn sagt (Bd. I, p. 352): „Man pflegt gewöhnlich das Vermögen der Seele in Erkenntnißvermögen

[15]) ed. Kirchmann, Philosophische Bibliothek, 56. Bd., Berlin 1873.

[16]) Siehe Thilo, Geschichte der Philosophie, Cöthen 1881, Bd. II, p. 398.

und Begehrungsvermögen einzutheilen und die Empfindung der Lust und Unlust schon mit zum Begehrungsvermögen zu rechnen. Allein mich dünkt, zwischen dem Erkennen und Begehren liege das Billigen, der Beifall, das Wohlgefallen der Seele, welches noch eigentlich von Begierde weit entfernt ist. — — — — Indessen scheint es mir schicklicher, dieses Wohlgefallen und Mißfallen der Seele, das zwar ein Keim der Begierde, aber noch nicht Begierde selbst ist, mit einem besonderen Namen zu benennen. — Ich werde es in der Folge Billigungsvermögen nennen."

Es ist damit der Uebergang vom Erkennen zum Begehren vollzogen. Doch gebührt nicht Mendelssohn, sondern dem Kieler Professor Nicolaus Tetens (1736—1805) die Priorität in Bezug auf die Einführung der Lehre von den drei Seelenvermögen in die Psychologie.

Mendelssohn's „Morgenstunden", worin er auf diesen Uebergang hinweist, erschienen 1785, Tetens Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwickelung 1777 (vgl. Zeller a. a. O., p. 340). Diese Seelenvermögentheorie verwirft bekanntlich Herbart, indem er darauf hinweist, daß die Voraussetzung von Vermögen, die wir haben, die Psychologie in eine Mythologie verwandelt, von der zwar Niemand bekennen will, daß er im Ernste daran glaube, von der man aber gleichwohl die wichtigsten Untersuchungen dergestalt abhängig macht, daß nichts Klares davon übrig bleibt, wenn jene Grundlage weggenommen wird.[17]) Nahm Leibniz an, daß keine Substanz ohne Thätigkeit zu denken sei, so sagte Mendelssohn: „Alles, was in der Seele vorgeht, ist Handlung; aber ihre vergangenen Wirkungen und Handlungen verursachen in den gegenwärtigen gewisse Veränderungen und Modifikationen, die man gar wohl zurückbleibende Spuren derselben nennen kann." Diese Stelle ist in mehr als einer Hinsicht interessant. Wir finden hier bereits den Terminus „Spur", der in dem psychologischen System Benecke's (1798—1854) eine wichtige Rolle spielt. Dieser Philosoph, der den Anschauungen Herbart's nahesteht, versteht unter „Spur" das unbewußt Beharrende im Verhältniß zu der psychischen Entwickelung, welche in dieser Art innerlich fortexistiert. Diese „Spur" führt uns auf die Apperceptionstheorie. Der gesammte Bildungsstoff beruht auf den appercipierenden Vorstellungen, indem unsere Wahrnehmungen, Erfahrungen, Auffassungen auf ältere Vorstellungsgebilde sich gründen.

[17]) cfr. Herbart, Lehrbuch d. Psych. § 3.

Der Bildungsprozeß hat die Erziehung zum Endziel. Mendelssohn definiert den Begriff „Erziehung" folgendermaßen*): „Oeffentliche Anstalten zur Bildung des Menschen, die sich auf Verhältnisse des Menschen zu Gott beziehen, nenne ich Kirche; zum Menschen, Staat. Unter Bildung des Menschen verstehe ich die Bemühung, beides, Gesinnungen und Handlungen, so einzurichten, daß sie zur Glückseligkeit übereinstimmen, die Menschen erziehen und regieren." Dieser charakteristische Hinweis auf ein glückseliges Leben ist das A und O des damaligen Aufklärungszeitalters. Einer der bedeutenderen Philanthropen, Trapp, erklärt den Erziehungsbegriff ähnlich: „Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit." Den Beruf der Menschen erblickt Mendelssohn in der „Uebung, Entwickelung und Ausbildung aller menschlichen Kräfte und Fähigkeiten, in einem ihrem Standpunkte angemessenen Verhältnisse".

Nach Herbart bezeichnet der Begriff der Tugend den höchsten Zweck der Erziehung, die Sittlichkeit. Er sagt: „Tugend ist daher der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks und man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff Moralität fassen". Zur Erreichung dieses Zwecks dient als Mittel der Unterricht, der erziehliche Unterricht. Wenn das Wesen des Unterrichts darin besteht, planmäßig auf den unmündigen Menschen einzuwirken, um die in ihm liegenden Kräfte und Fähigkeiten gebrauchen zu lernen, so leuchtet die wichtigste Forderung ein: Unterrichte anschaulich! Erst Thatsachen und Beispiele, dann Abstraktionen und Prinzipien. Begriffe ohne Anschauung sind hohl, sagt Kant. Und Mendelssohn (a. a. O. Bd. I, p. 330): „Alle unmittelbare sinnliche Erkenntniß, oder wie sie Andere nennen, alle anschauende Erkenntniß, es sei Empfindung der äußeren oder Wahrnehmung der inneren Sinne, führt die höchste Ueberzeugung mit sich."

Und in dem Vorwort zu den „Morgenstunden": „Ich bin der Meinung, daß man beim Studium der Philosophie, sowie bei Erlernung der Sprachen, mit dem Gebrauche den Anfang machen und mit der Regel endigen müsse."

Mit aller Entschiedenheit wendet er sich gegen jeden geisttödtenden Formalismus, indem er sagt: „Wir lehren und unter-

*) Bd. 2, p. 373 in f. Jerusalem oder über religiöse Macht und Judenthum.

richten nur in Schriften, lernen die Natur und Menschen kennen, nur aus Schriften — — —. Der Lehrer auf dem Katheder liest seine geschriebenen Hefte ab. Alles ist todter Buchstabe, nirgends Geist der lebendigen Unterhaltung."

Eine weitere didaktische Forderung lautet: vom Anschaulichen zum Begrifflichen fortschreiten, Ideenverbindungen herbeiführen; es geschieht dies auf dem Wege des Nachdenkens, des Vertiefens oder, wie Mendelssohn sagt, des Meditierens. Zur Meditation gehört, bemerkt Mendelssohn (a. a. O. B. 1, p. 339 u. ff.), daß die Seele ihre Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand hefte, die Begriffe in ihre Merkmale zerlege und über ihre Verbindung nach den Gesetzen des Denkbaren nachdenke.

Und weiterhin folgende treffende Bemerkung: „Der Eindruck des Gegenwärtigen muß weder zu stark, noch zu schwach, weder zu lebhaft, noch zu unkräftig sein, wenn die Seele sich, in der zum Meditieren glücklichen Lage, soll erhalten können."

Daß Mendelssohn ein begeisterter Freund der entwickelnden Methode, der sokratischen Lehrmethode, ist, zeigt er durch die darstellende Form seines „Phädon". Nicht bloße Mittheilung, sondern Entwickelung des Entwickelungsfähigen führt zum wahren Wissen. Das Streben des Lehrers muß darauf gerichtet sein, die Aufmerksamkeit des Schülers einem Gegenstande zuzuwenden, und diese wird durch ein wichtiges Bildungsmoment erzeugt: das Interesse. Der Unterricht soll dem Schüler nicht einen todten Lernstoff übermitteln, sondern anregend wirken. Das ist das Hauptmerkmal eines erziehlichen Unterrichts. Das Kind muß durch die Art und Weise der Behandlung des Stoffes Lust an demselben empfinden und den Reiz, sich eingehender mit ihm zu beschäftigen.

Bei Herbart steht das „Interesse" im Vordergrund seiner pädagogischen Untersuchungen. Er nennt den ersten Theil des pädagogischen Zwecks Vielseitigkeit des Interesses, welche von Uebertreibung und Vielgeschäftigkeit unterschieden werden muß; er betont dann eine gleichschwebende Vielseitigkeit, etwa im Sinne des gewöhnlichen Ausdruckes: harmonische Ausbildung aller Kräfte. Vergl. dagegen Steinthal[18]), der ausdrücklich hervorhebt, daß „im Schüler nicht ein „gleichschwebendes", sondern ein mannigfaches, aber abgestuftes Interesse erzeugt und gepflegt werden"

[18]) Zur psychologischen Grundlage der Unterrichtslehre. 14. Bericht über die Lehranstalt für die Wissenschaft des Judenthums. Berlin 1896, p. 12.

soll. Und weiter: „Die Art der Abstufung wird sich der Schüler selbst schaffen nach Fähigkeit und angeborener Lust."

Bei Mendelssohn finden wir hierüber folgende Winke: „Die Wißbegierde der Kinder muß entweder durch Ruhm oder durch Neugierde angefeuert werden, denn die Liebe zur Wahrheit wirkt sehr schwach in jugendlichen Gemüthern, und die Erkenntniß derselben macht ihnen noch allzu wenig Vergnügen, als daß sie sich um ihretwillen einer beschwerlichen Arbeit unterziehen sollten. Man sieht daher, wie wenig man den Kindern gewinnt, wenn man ihnen dasjenige spielend beibringt, was Andere durch mühsame Forschungen herausgebracht haben. Man erstickt ihre Neugierde, indem man sie frühzeitig stillt. Sie wissen, daß dieses und jenes so beschaffen ist und bekümmern sich wenig um das Wie und Warum."

Treffend kennzeichnet hier Mendelssohn die in dem Entwickelungsgange der Kindesnatur sich vollziehende Reihenfolge der Neugier, Wißbegier und Lernbegierde. Letztere setzt die Liebe zur Wahrheit voraus, die begierig macht, immer noch zu lernen, also auch immer wieder sich korrigieren zu lassen und somit die Wahrheit anzunehmen, von welcher Seite sie sich auch darbieten mag. Doch darf der Wissensdrang wiederum nicht zu dem Faustischen Resultat gelangen: „Ich sehe, daß wir nichts wissen können, das will mir schier das Herz verbrennen", — denn das wäre der Ausfluß leidenschaftlicher Begehrlichkeit.[19])

Auch in moralischem Sinne gilt die Bemerkung unseres Philosophen, daß in jugendlichen Gemüthern die Liebe zur Wahrheit nur sehr schwach wirkt; es ist ja genugsam bekannt, wie sehr das Kind zur Lüge neigt. Mit aller Macht muß gegen dieses Laster angekämpft werden, das in der Schwäche der Kindesnatur, die sich noch nicht in den sicheren Grenzen zwischen Einbildung und Wirklichkeit bewegen kann, begründet ist; es kommen die schwankenden Willensverhältnisse hinzu, die ein Eingreifen seitens des Erziehers erforderlich machen.

Dieses führt uns zu der Lehre von der Regierung der Kinder. Die Herbart'sche Schule versteht unter diesem Terminus die Aufgabe des Erziehers, dafür zu sorgen, daß das Kind, so lange es nicht selbst über einen sittlichen Willen verfügt, sich dem Willen jenes unterwerfe. Die Autorität des Erziehers

[19]) Siehe Näheres hierüber in Schmid's Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens Bd. 10, p. 377 unter Wißbegier.)

spielt hier eine wichtige Rolle, die Autorität, die zum Gehorsam zwingt. „Die Verpflichtung zum Gehorsam," sagt Mendelssohn [20]), „die an und für sich bloß innerlich und Gewissenspflicht ist, wird bei ihnen (sc. den Kindern) wegen der Schwäche ihrer Vernunft Zwangspflicht, und das Recht der Eltern, sie ihrer Führung zu unterwerfen, geht in ein äußeres vollkommenes Recht über."

Solange das Kind der Erkenntniß, der sittlichen Kraft ermangelt, können Belohnungen und Strafen eintreten, doch gehören diese zu den Erziehungsmaßnahmen, die mit größter Vorsicht zu behandeln sind; auf absolute Geltung können sie keinen Anspruch erheben, denn sie widerstreiten dem Grundsatze der reinen Sittlichkeit. Mit vollem Rechte bemerkt Mendelssohn: „Nun giebt es kein Mittel, die Gesinnungen und vermittelst derselben die Sitten der Menschen zu verbessern, als „Ueberzeugung". Gesetze verändern keine Gesinnungen; willkürliche Strafen und Belohnungen erzeugen keine Grundsätze, veredeln keine Sitten; Furcht und Hoffnung sind keine Kriterien der Wahrheit. Erkenntniß, Vernunftgründe, Ueberzeugung, diese allein bringen Grundsätze hervor, die durch Ansehen und Beispiel in Sitten übergehen können."

Es ist deshalb der Zweck der Erziehung oder, um in der Herbart'schen Schulsprache zu sprechen, der Zucht, die Bildung eines sittlichen Charakters oder, wie Herbart sagt, Charakterstärke der Sittlichkeit. Wahre Sittlichkeit erwächst aus Einsicht und freier Selbstbestimmung, und dahin soll der Zögling gelangen, er soll Einsicht gewinnen in die sittlichen Ideen und danach seinem Wollen die bestimmte Richtung geben. Wichtig ist hierbei die tüchtige Persönlichkeit des Erziehers, die mehr werth ist, als alles Moralisieren. Das gute Beispiel erweckt Nacheiferung. „In jeder Theorie," bemerkt Mendelssohn, „dient das Beispiel nur zur Erläuterung und wird überflüssig, sobald wir den allgemeinen Satz begreifen; aber in der sittlichen Sphäre hat das Beispiel immer größern Nutzen als die Maxime. Es hat einen stärkeren Einfluß und den Beifall des Gemüths, weil es die Sinne rührt, die Einbildungskraft erschüttert."

Je anschaulicher das Beispiel, desto befruchtender wirkt es auf den Zögling. „Vorstellung des Guten und Bösen sind Werkzeug für den W i l l e n," sagt Mendelssohn (Bd. II,

[20]) A. a. O. Bd. 2, p. 278: Ueber vollkommene Pflichten.

p. 394) im Geiste des Judenthums, das sich vorzugsweise an den Willen wendet und das von der Voraussetzung ausgeht, daß gut handeln besser ist, als andächtig schwärmen.

Dieser Grundzug des Judenthums wird übrigens auch von christlichen Gelehrten hervorgehoben, so bemerkt Bähr (Symbolik des mosaischen Kultus I, 37): „Die mosaische Religion ist daher durch und durch ethisch, richtet sich durchaus an den Willen des Menschen.“ [21])

Ziller (Allg. Pädagogik Leipzig 1884, p. 21 u. ff.) freilich polemisiert gegen das Judenthum, indem er bemerkt: „Nach der Ethik soll er (der Mensch) sich zum Ideal der Persönlichkeit erheben, und es ist das nicht ein Ideal des Wissens, wie bei den Alten und schon bei Sokrates, auch nicht ein Ideal des Thuns, wie im Judenthum und selbst bei Kant. Es ist ein Ideal der Gesinnung, des Willens, das zuerst in der christlichen Lehre ausgebildet und Jahrhunderte lang von der Philosophie nicht seinem wahren Sinne nach anerkannt worden ist.“

Es ist unbegreiflich, wie Ziller hier einen Gegensatz zwischen That und Willen konstruieren kann. Im Judenthum paarte sich die sittliche Energie des Willens mit der praktischen Lebensführung. Den Zillerianern empfehlen wir die oben angeführte Schrift von L. Lazarus zum eingehenden Studium! In Bezug auf die Ethik des Judenthums herrschen überhaupt eigenartige Auffassungen. Mir liegt eine Broschüre vor „Ueber den Begriff des Sittlichen“. Vortrag, gehalten auf der Allg. Konferenz der deutschen Sittlichkeitsvereine zu Hamburg am 22. September 1897 von Prof. Lic. theol. Titius in Kiel. Darin wird pag. 9 von Israel als von einem „sittlich und religiös so hochstehenden Volke“ gesprochen. Das ist ein objektives Urtheil; wir fügen noch hinzu, daß die hohe Stufe sittlich-religiöser Bildung durch das Verhalten zu Andersgläubigen am deutlichsten erkennbar wird, so lehrt das Judenthum: „Die Frommen und Guten aller Völker haben Antheil am ewigen Leben.“

Wie engherzig-dogmatisch ist dagegen die Auffassung bei Titius (a. a. O. p. 14): „Nur aus der Seligkeit des mit Gott versöhnten Christen kann die volle Seligkeit quellen.“

Wie ganz anders Mendelssohn (Bd. II, p. 532): „In welcher

[21]) Hierüber ausführlich L. Lazarus, „Zur Charakteristik der talmudischen Ethik“. Jahresbericht des jüd. theol. Seminars. Breslau 1877.

glückseligen Welt würden wir leben, wenn alle Menschen die heiligen Wahrheiten annähmen und in Ausführung brächten, die die besten Christen und die besten Juden gemeinsam haben."

Nach Mendelssohn (Bd. II, p. 372) gehört zur wahren Erfüllung unserer Pflichten zweierlei: Handlung und Gesinnung. Durch die Handlung geschieht das, was die Pflicht erfordert, und die Gesinnung macht, daß es aus der wahren Quelle komme, d. i. aus ersten Beweggründen geschehe.

Dieser Auffassung kann sich jede Pädagogik anschließen. Wenn aber Schmid[22]) behauptet: „Wie die Jugend im Allgemeinen zur Humanität, Selbstherrschaft und Christlichkeit geführt werden soll, so soll insbesondere der Knabe ein ganzer Mann und das Mädchen ein ganzes Weib werden" oder kurz vorher: „Wer die Jugend erziehen will, muß ein ganzer Christ sein", so zeugt das von einer engherzigen, nichts weniger als humanen Auffassung des Erziehungsberufes. In diesen engen Grenzen bewegt sich auch der Erziehungsbegriff der Herbart-Ziller'schen Schule. Hier gilt die Parole: „Nulla salus extra ecclesiam" (sc. christianam); hier ist wenig zu spüren von der Humanität, die auch die religiösen Anschauungen Andersgläubiger achtet. Diese beschränkte Auffassung steht in diametralem Gegensatz zur Sittlichkeit. Wir fordern eine sittliche Gesinnung, die sittliche Willensakte erzeugen soll. Mendelssohn äußert sich folgendermaßen hierüber (a. a. O., B. II, p. 263): „Das Gebiet der inneren Sittlichkeit ist unumschränkt, es erstreckt sich auf alle unsere Handlungen ohne Ausnahme, auf die inneren, auf die äußerlichen, auf die kleinen Handlungen, woraus andere zusammengesetzt sind, und sogar auf die entferntesten, die auf unseren gegenwärtigen Wandel nur den mindesten Einfluß haben, weil die kleinsten Umstände zu der völligen Rechtschaffenheit einer Handlung das ihrige beitragen."

Dem sittlichen Streben wird erst durch das religiöse Moment die rechte Weihe verliehen. „Ohne Gott, Vorsehung und Unsterblichkeit," sagt Mendelssohn, „haben alle Güter des Lebens in meinen Augen einen verächtlichen Werth, scheint mir das Leben hienieden, um mich eines bekannten Gleichnisses zu bedienen, wie eine Wanderschaft in Wind und Wetter, ohne den Trost, Abends in einer Herberge Schirm und Obdach

[22]) S. s. Philos. Pädagogik im Umriß. Erlangen 1858, p. 221.

zu finden; oder wie ein Voltaire sagt: ohne diese tröstliche Aussicht schwimmen wir Alle in den Fluthen, haben unaufhörlich mit Wellen zu kämpfen, und keine Hoffnung, das Ufer je zu erreichen." An einer andern Stelle betont er ausdrücklich: „Ohne Religionsunterricht ist der Mensch ein reißendes Thier".[23]) Ueber die winzigen Erfolge, die wir bei diesem Unterricht selbst bei der größten Anstrengung und der Handhabung der besten pädagogischen Mittel erzielen, tröstet uns Mendelssohn im Allgemeinen, indem er sagt (Bd. II, p. 252): „Es wird mir ein junger Mensch zur Erziehung anvertraut. Daß ich ihm nicht Engelsfähigkeiten beibringe, ist an und für sich mir weder zuzuschreiben, noch zuzurechnen. Wenn es auch von meiner Seite möglich gewesen wäre, so stünde mir doch von Seiten des Objektes seine metaphysische Einschränkung entgegen." Er bemerkt dann weiter, daß, wenn auch Fehler in seiner Erziehung begangen worden, das nicht den moralischen Werth der Bemühungen um die Erziehung vermindere.

Oder reden wir zum Schluß mit Professor Lazarus[24]): „Wenn auch alle Mühen, den Niederen zu heben, die Bande der Bosheit zu lösen, vergeblich gewesen wären: Die liebevolle Hingebung, das reine Wollen, unabhängig vom Erfolg, ist selbst die edelste That."

Wir haben versucht, werthvolle pädagogische Ideen, die uns in Mendelssohn's Werken begegnet sind, nach gewissen Gesichtspunkten geordnet, darzustellen; wir finden Urtheile über Grundfragen der Erziehung und des Unterrichts, die an frühere und zeitgenössische Pädagogen uns erinnern, aber auch vielfache Berührungspunkte mit Pädagogen jüngeren Datums. Was uns bei Mendelssohn ganz besonders anmuthet, ist, daß er, der glaubenstreue Jude, sich von jedem einseitigen Denken, jedem engherzigen Konfessionalismus fernhielt und für eine Pädagogik echter Menschlichkeit sich und Andere begeisterte. Das herrliche Wort seines Freundes Lessing: „Sind Christ und Jude eher Christ und Jude als Mensch?" entsprach völlig der Gesinnung unseres unvergeßlichen Moses Mendelssohn.

---

[23]) Bekanntlich datiert die Entwickelung des jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland erst von der Zeit Mendelssohn's. Siehe Näheres hierüber in Mayhaum's Methodik des jüdischen Religionsunterrichts. Breslau 1896, p. 1 u. ff.)

[24]) „Von den Quellen der jüdischen Sittenlehre" in der Allg. Ztg. d. Judenth., 62. Jahrg. Nr. 16, p. 191).

Druck von Emil Billig Nachf.,
Berlin SW., Lindenstr. 53.